جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

بناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين

إعداد الطالب
أكرم سالم اللوانسة

إشراف الدكتور
أحمد عبدالله الطراونة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في القياس والتقويم/ قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2017

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تعُبر

بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٤)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب اكرم سالم اللوانسه الموسومة بـ:

بناء مقياس اتجاهات اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **القياس والتقويم.**

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
د. احمد عبدالله الطراونة		٢٠١٧/٤/٤	مشرفاً ورئيسا
أ.د. فؤاد طه الطلافحة		٢٠١٧/٤/٤	عضواً
د. راجي عوض الصرايرة		٢٠١٧/٤/٤	عضواً
د. حابس سعد الزبون		٢٠١٧/٤/٤	عضواً

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د.محمد عبدالرحيم المحاسنه

جامعة مؤته ★ كلية الدراسات العليا ★ مؤتة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
sedgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo e-mail:
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى أبي الرمز..

إلى أمي نبع الحنان..

إلى إخواني و أخواتي الذين لم يتوانوا عن مساعدتي..

إلى أصدقائي وكل من وقف بجانبي ومن وهبني علماً..

أهدي هذا العمل

الشكر والتقدير

قال تعالى (**رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِين)**

بعد إنتهائي من هذه الدراسة لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي ومشرفي الذي كان له الفضل بعد الله في إنجاز هذه الدراسة

الدكتور أحمد الطراونة.

وإلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين شرفوني بقبول مناقشة هذه الرسالة.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة

المحتوى	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

بناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين

أكرم اللوانسة

جامعة مؤتة، 2017

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، والتعرف إلى اتجاهاتهم، ومعرفة فيما لو كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهاتهم تعزى لمتغير الكلية، ولتحقيق ذلك تم بناء مقياس مكون من (20) فقرة، وزعت على (318) عضو هيئة تدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2017/2016)، وتم التأكد من صدق المقياس بطرق صدق المحتوى وصدق البناء والصدق العاملي، والتأكد من ثبات المقياس بطريقة معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.87)، وبلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (0.82).

وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية اتجاهات إيجابية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الكلية التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية:

- الاتجاهات
- امتحان الكفاءة الجامعية

Abstract

Constructing a Scale for the attitudes of the academic faculty at the Jordanian universities towards the university proficiency test for the undergraduates

Akram Al-lawanseh

Mu'tah University, 2017

This study aimed at constructing a scale for the attitudes of the academic faculty at the Jordanian universities towards the proficiency test for the undergraduates, To know their attitudes, and To know whether there are statistical significant differences (α=0.05) in their attitudes could be due to college variable.

To achieve this aim, the researcher prepared a scale consisted of (20) items, he distributed his questionnaire on (318) members of the academic faculty during the first semester of the academic year (2016/2017), validity was investigated by three method: content validity, construct validity and factor validity, Reliability was investigated by cronbach's alpha coefficient where its value was (0.87) and by split-halves where its value was (0.82).

The finding showed that the academic faculty at the Jordanian universities have positive attitudes towards the university proficiency test for undergraduates, while these finding didn't show that there are statistical significant differences (α=0.05) in the attitudes of the universities academic faculty due to college variable.

Key words:

Attitudes

Proficiency

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تعتمد المجتمعات الحديثة اليوم على الجامعات بشكل رئيسي في تحقيق كل ما تصبو إليه من أهداف وآمال في كافة مجـــالات الحيـــاة السياســـية والاقتصـــادية والثقافية والاجتماعية، ومنذ نشأة الجامعات وهي مسؤولة عن حفظ التراث العلمي ونقله من جيل لآخر عن وعي وتكيف مع الواقع كما أنها مســـؤولة عـــن تعلـــيم وتربية مواطني ومدرسي وقادة المستقبل(عطا، 2011).

وكون الطالب يعد محور العملية التعليمية في كل المراحل والمأمول في كـــل نظام تعليمي هو أن يحصل الطالب على تعليم ذي نوعية جيدة.

ولكن هذه الطموحات تواجه بعض المشكلات والصعوبات، من هنا لا بد مـــن تتبع نظام التعليم العالي في أي مجتمع وذلك ليتمكن القائمين على هذا النظام مـــن استكشاف الثغرات والنقائص والأخطاء وتصحيحها ومسايرة كل جديد في الأنظمة التعليمية العالمية(بو زيان،2014).

إن مفهوم الجودة في التعليم العالي متعدد الأبعاد والمستويات فهو يتعلق بنظام التعليم ورسالة وأهداف المؤسسة التعليمية ومعايير المؤسسة وبرامجها.

وهذه الجودة لا بد من تقييمها ومراجعتها من قبل هيئة خارجية للوقوف على جودة العمليات والممارسات والبرامج التي تقدمها المؤسسة(إمام وأحمد،2012).

فإن التقييم يعكس شيئاً من الترابط ما بين قدرات الطالب وانجـــازه ومهاراتـــه وإمكانياته، وسيسمح التقييم بالحصول على تقديرات عن السلوك المستقبلي، وحتى يكون التقييم فاعلاً يجب أن يعكس محتوى البرنامج ويجـــب أن يكـــون صـــحيحاً وموثوقاً وعادلاً(عطا،2011).

وبالتالي فإن تطوير التعليم وتحسين مساراته يتطلب جهوداً كبيرة متواصـــلة ومستمرة تشمل جميع محاور العملية التعليمية والتربوية، فلا يمكن إحداث التطوير

دون قياس وتقويم دقيقين لمخرجات المؤسسة التعليمية، فالقياس والتقويم يشكلان دعامتان رئيسيتان من دعائم العملية التعليمية والتربوية(إبراهيم،2013).

وجاء امتحان الكفاءة الجامعية بهدف تقييم مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وأيضاً التحقق من جودة البرامج والتخصصات في هذه المؤسسات والقائمين عليها.

2.1 مشكلة الدراسة :

تبرز مشكلة هذه الدراسة من قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، فلا يوجد مقاييس لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية، إضافةً إلى الجدل حول هذا الامتحان من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

3.1 أسئلة الدراسة :

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ما دلالات الصدق لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين ؟
2. ما دلالات الثبات لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين ؟
3. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين تعزى لمتغير الكلية؟

4.1 أهداف الدراسة:

إن لهذه الدراسة ثلاثة أهداف رئيسية وهي:

1. بناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين واستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس.
2. التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين.
3. التعرف إلى الفروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين تبعاً لمتغير الكلية التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس.

5.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين هما :

1. الأهمية النظرية:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها وهو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، والذي اعتماداً على نتائجه تحدد كفاءة الطالب وكذلك جودة التعليم في جامعته، ويرى الباحث أن من الضروري الأخذ برأي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو هذا الامتحان، وتسعى الدراسة لبناء مقياس لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، والتعرف على اتجاهاتهم نحو الامتحان.

2. الأهمية التطبيقية:

يمكن للجهات المعنية والمشرفة على امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين والمتمثلة بوزارة التعليم العالي أن تستفيد من هذه الدراسة وذلك من خلال قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو هذا الامتحان، وبالتالي يمكن الوقوف على جوانب الضعف والقوة فيه .

6.1 حدود الدراسة:

1، **الحدود المكانية:** اشتملت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

2. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية.

3. **الحدود الزمانية:** تم جمع بيانات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017/2016.

تقتصر الدراسة على المستوى العام من امتحان الكفاءة الجامعية.

7.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تضمنت الدراسة المفاهيم الآتية:

1.امتحان الكفاءة (proficiency test)

عبارة عن مجموعة من الفقرات أو الأسئلة التي تقيس الكفايات والمهارات المتوقع من الطلبة اتقانها، حيث يتقدم لهذا الامتحان الطلبة المتوقع تخرجهم للوقوف على مخرجات التعليم في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة (موقع هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2015).

2.المقياس (Measure)

عرف (عودة، 1985) المقياس بأنه أداة يتم إعدادها بطريقة منظمة تخضع لمجموعة من القواعد والشروط لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة وذلك من خلال استجابات الفرد على عينة من المثيرات التي تمثل السمة المرغوب قياسها.

3.الاتجاهات (Attitudes)

هي تنظيم من المعتقدات لها طابع الثبات النسبي حول موضوع أو موقف جدلي وتؤدي الى استجابة الفرد بشكل تفضيلي، ويتضمن الاتجاه ثلاثة مكونات هي معرفي، وجداني، سلوكي (مراد وسليمان، 2002).

أما بالنسبة للتعريفات الإجرائية، فهي كالآتي:

1.المقياس

هو مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، ويتكون من عشرين فقرة مدرجة حسب أسلوب ليكرت.

2.الاتجاهات

هي مجموع درجات عضو هيئة التدريس على فقرات مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مفهوم امتحان الكفاءة الجامعية

يعرف امتحان الكفاءة على أنه مجموعة من الفقرات والأسئلة التي تم إعدادها بهدف أن تقيس المهارات والكفايات المتوقع إتقانها من الطلبة المتوقع تخرجهم لمرحلة البكالوريوس في الجامعات الحكومية والخاصة.

ويركز الامتحان على الكفايات أكثر من كونه تحصيلياً فهو يقيس معارف وحقائق ومهارات ونظريات يتوقع من الطالب اكتسابها خلال دراسته، فالامتحان موجه لقياس ما حققه الطالب من المهارات والعمليات العقلية العليا،(يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبتكر) وقدرته على توظيف هذه المهارات في المواقف التي قد يواجهها في سوق العمل .

ويركز الامتحان على ثلاثة مستويات من الكفايات والنتاجات كالآتي :

1.المستوى العام: حيث يركز على الكفايات والنتاجات العامة التي يتوقع من جميع البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي أن تطورها لدى خريجيها وذلك لتساعدهم في التمشي مع متطلبات الحياة المهنية والإجتماعية، وبشكل أساسي يركز هذا المستوى على المهارات التي يطلق عليها الفنون العقلية.

2.المستوى المتوسط: يركز هذا المستوى من امتحان الكفاءة الجامعية على النتاجات والكفايات التي يتوقع من عائلة التخصص(الكلية)أن تطورها لدى الطلبة الخريجين بغض النظر عن التخصص الذي تخرج منه الطالب.

3.المستوى الدقيق: حيث يركز هذا المستوى من الامتحان على النتاجات والكفايات التي يتوقع من الطالب إتقانها ضمن التخصص الدقيق الذي يدرسه الطالب.

و جاء هذا الامتحان نتيجة للتزايد الكبير في مؤسسات التعليم العالي في الاردن بشقيها(الحكومية، والخاصة) فأصبح من الضروري مراقبة هذه المؤسسات

ومتابعة مخرجاتها التعليمية كون الهدف الأساسي من هذه المؤسسات هو رفد سوق العمل بالكفاءات.

فالهدف من امتحان الكفاءة الجامعية هو الوقوف على جودة مخرجات البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية (موقع هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2015).

وبالتالي فانه يمكن استخدام نتائج امتحان الكفاءة الجامعية كما يلي (موقع جامعة فيلادلفيا، 2015) :

1. يستطيع الطالب تقييم مستواه ذاتياً من خلال مقارنة نتيجته مع نتائج زملائه في نفس التخصص.
2. يستطيع القسم الأكاديمي تقييم خطته الدراسية من خلال مقارنة نتائج خريجيه بنتائج زملائهم في الجامعات الأردنية الأخرى.
3. تستطيع الجامعة تقييم مستوى برامجها بمقارنة نتائج خريجيها في التخصصات المختلفة بنتائج نظرائهم في الجامعات الأردنية الأخرى.
4. تستطيع المؤسسات المهتمة بالتعليم العالي في الأردن إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الجامعات الأردنية في تخصص معين ونتائج نظرائهم في جامعات دول أخرى.
5. تكتسب الجامعة التي يتفوق طلبة أحد تخصصاتها بشكل متكرر سمعة متميزة بين الجامعات الأردنية.
6. تساعد نتيجة امتحان الكفاءة الجامعية الطالب الخريج في الحصول على فرصة عمل تتفق مع مقدرته خصوصاً في ظل التنافس الشديد على فرص العمل.
7. يخلق هذا الامتحان روح التنافس بين التخصصات المتناظرة في الجامعات في الجامعات المختلفة نحو تحقيق مستويات أفضل.

2.1.2 مفهوم الجودة الشاملة في التعليم والمفاهيم المتعلقة بها والاعتماد :

اختلفت رؤية المؤسسات والمهتمين حول تعريف مفهوم الجـودة الشـاملة، مما جعل من الصعب تحديد مفهوم شامل ومحدد لها، فعرفتهـا هيئـة المعـايير البريطانية (BSI) بأنها " مجموعة صفات وملامح وخواص المنتج أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء وإشباع الاحتياجات الملحة الضرورية، وقد تعنى جودة التعليم تحقيق مجموعة من الاتصالات الفعالة بالطلاب بهدف إكسـابهم المعـارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة"(المليجي، 2011).

فيما تم الاتفاق على تعريف الجودة في الأردن على أنه: "العملية التي يـتم فيها الإقرار بجودة أداء المؤسسات التعليمية وسلامة إجراءاتها وتمامهـا وجـودة مخرجاتها، بشكل يجعل المجتمع الأكاديمي والتربوي والعام يثق بها"(عبد المعطي، 2015).

أما بالنسبة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة فيشير (حمـود، 2009) بأنـه لا يوجد تعريف متفق عليه من قبل المفكرين والباحثين حول هـذا المفهـوم، إلا أن منظمة الجودة البريطانية عرفت إدارة الجـودة الشـاملة بأنها"الفلسـفة الإداريـة للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً".

وهناك معايير وعناصر لضبط الجودة هي كالآتي(عبد المعطي، 2015) :

1. الأهداف والنتاجات العامة والخاصة.
2. المناهج الدراسية.
3. أساليب ووسائل التعليم والتعلم.
4. هيئة التدريس والادارة.
5. مصادر التعلم المساندة.
6. تقويم الطلاب.
7. إنجاز الطلاب وتحصيلهم.

8. المرافق والخدمات المساندة.
9. إدارة الجودة وتوكيدها من خلال: أدوات الإدارة لتطوير التعليم، وحدة ضمان الجودة، دليل الجودة، نظام تقييم داخلي.
10. الإدارة: حيث يتضمن أسلوب الإدارة والشفافية ودليل إرشادي برؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها وأهدافها.

أما بالنسبة لمفهوم ضمان الجودة، فيشير (المليجي، 2011) بأنه مجموعة الأدوات والإجراءات والأساليب التي تهدف إلى تحقيق الجودة والحفاظ عليها داخل المؤسسة التعليمية واستمراريتها.

كما يشير (المليجي، 2011) إلى دواعي الحاجة لضمان الجودة، فقد ظهرت الحاجة لإجراءات ضمان الجودة لسببين رئيسيين هما:

- أن المؤسسات التعليمية ظلت لسنوات طويلة تسعى لضمان جودة برامجها الدراسية، كما حاولت العديد من المؤسسات التعليمية التأكد من أن البرامج الحالية تفي بالمعايير المتفق عليها، من خلال عملية التحسين المستمر.
- أن الدول تحاول التأكيد على ضرورة تطبيق مبدأ المحاسبية العامة بهدف ضمان تمويل جودة التعليم وضمان جودة البرامج التي تقدمها المؤسسات التعليمية وبالتالي الحصول على المخرجات التعليمية المتوقعة.

أما بالنسبة للاعتماد في التعليم فيرى كوهلر(kohler,2003) أن الاعتماد هو مجموعة من الإجراءات والأساليب الخاصة بتقييم الجودة وذلك بهدف الاعتـــراف بالبرامج الدراسية أو الاعتراف بالمؤسسة من قبل هيئة مستقلة تضم مجموعة من الخبراء .

ولكي تنجح مؤسسات التعليم العالي في تطبيق فلسفة الجودة والاعتماد الأكاديمي لا بد من تحقيق متطلبات رئيسة منها (حمودة، 2015):

1 .التعليم والتدريب: حيث يتطلب اخضاع جميع المعنيين بتطبيـــق فلســـفة إدارة الجودة، لبرامج تدريبية وتعليمهم على الأساليب والأدوات الضـــرورية لنجـــاح التطبيق.

2 .إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية: عند إدخال أي مبدأ جديد لأي منظمة لا بد من إعادة تشكيل ثقافتها، لأن الرفض أو القبول لهذا المبـــدأ لـــدى العـــاملين يعتمد على ثقافتهم، فلا بد من ثقافة جديدة تختلف عن الثقافة السائدة سابقاً.

3.إستراتيجية التطبيق: حتى تدخل فلسفة إدارة الجودة حيز التنفيذ لا بد من مرورها بعدة مراحل كالتالي:

أ. مرحلة الإعداد: ويتم في هذه المرحلة تبادل المعرفة، ونشر الخبرات، ووضع الأهداف.

ب.مرحلة التخطيط: يتم في هذه المرحلة وضع خطة لآلية التنفيذ، وتحديد مصادر التمويل وكيفية تأمينها.

ت.مرحلة التقييم: من خلال استخدام النتائج الإحصائية ودلالاتها، سعياً وراء التحسين وقياس مستوى الأداء.

4.الترويج والتسويق للمبدأ الجديد: أن يكون العاملون على علم ودراية بالمفاهيم الجديدة التي تقوم عليها إدارة الجودة، والمبادىء التي تستند إليها.

5.التشجيع والتحفيز: بحيث يلقى العاملون الذين يقومون بأعمال جيدة ومتميزة الثناء والشكر والاعتراف بجهودهم.

6.الاستعانة بالخبراء والمستشارين الخارجيين: وذلك بهدف دعم الخبرات الداخلية، والمساعدة والبحث في حلول للعقبات والمشكلات التي قد تظهر عند الشروع في التطبيق.

7.تشكيل فرق العمل: بحيث يتم تشكيل الفرق من أعضاء الأقسام المعنية في تطبيق فلسفة إدارة الجودة، أو من الأقسام التي يجري العمل على رفع مستوى الأداء فيها، على أن يكون أعضاء الفرق من المشهود لهم بالانتماء والولاء للمؤسسة التربوية.

8.الإشراف والمتابعة: لا بد من الإشراف ومتابعة فرق العمل من قبل جهات عليا، بحيث تعالج أي انحراف عن المسار قد يحدث، والتغلب على العقبات التي قد تواجه فرق العمل، ومتابعة الإنجاز مرحلياً.

ولا زالت مؤسسات التعليم العالي تواجه معوقات تحد من تطبيق ادارة الجودة في تلك المؤسسات ومنها(المليجي، 2011):

1. عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
2. عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة في مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
3. قلة الموارد البشرية المدربة التي تمتلك المهارات والكفايات التي تساعدها على قيادة عمليات التغيير والتحسين.
4. ضعف الربط بين كليات الجامعات وسوق العمل وفقاً لمتطلباته.
5. توقع نتائج فورية، بينما تطبيق إدارة الجودة يعطي ثماره على المدى المتوسط أو البعيد.
6. مقاومة التغيير من قبل العاملين أو من قبل الإدارات الجامعية بمختلف مستوياتها.

3.1.2 أسس القياس النفسي

يجب مراعاة مجموعة من الأسس عند تصميم مقياس أو اختبار نفسي، وتتمثل فيما يلي:

1. المقياس النفسي هو مقياس لعينة من السلوك، أي لا يتم اختبار كل استجابات الفرد بل عينة محدودة تمثل الاستجابات الأصلية(فرج وعطية، 1987).
2. الموضوعية: والمقصود هنا أن لا يكون هناك تحيز شخصي عند الحكم على المفحوص وأن لا يكون هناك تأثير لآراء الفاحص الشخصية أو اختلاف الفاحص على نتائج القياس(فرج وعطية، 1987).
3. التقنين: إذا ما أردنا مقارنة الدرجات التي يحصل عليها الأفراد المختلفون فلا بد من توحيد اجراءات تطبيق وتصحيح المقياس بالنسبة لجميع الافراد(فرج وعطية، 1987).

4. المعايير: أي أن درجة الفرد على مقياس نفسي ما، هي درجة خام ولا يمكن تحديد ما إذا كانت مرتفعة أو منخفضة أو جيدة أو غير جيدة إلا من خلال مقارنة هذه الدرجة بدرجات الأفراد الآخرين في المجتمع(مراد وسليمان، 2002).
5. الثبات: ويقصد به اتساق الدرجات التي يحصل عليها الأفراد إذا تم إعادة المقياس نفسه أو صورة مكافئة له (عودة، 2005).
6. الصدق: يختص الصدق فيما يقيسه الاختبار ومدى نجاحه في عملية القياس، ومدى دقة التنبؤات وصحة الإستنتاجات التي نصل إليها من الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار(أبو حطب، 2008).

4.1.2 مقاييس الاتجاهات

هناك الكثير من التعريفات لمفهوم الاتجاه، منها تعريف البورت عام 1935م حيث عرفه بأنه حالة من الاستعداد والتأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير على استجابة الفرد للموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابات.

كما عرفه ميشيل ارجايل عام 1982م بأنه الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو الموضوعات أو المنظمات.(النور، 2008)

و هناك ثلاثة مكونات للاتجاه وفي ضوء كل منها تعريف للاتجاه، يمكن توضيحها كالآتي(عودة، 1985) :

1. مفهوم الاتجاه في ضوء المكون المعرفي :هو استعداد عقلي يتكون بناء على ما يملك الفرد من خبرات حول موضوع أو موقف معين.
2. مفهوم الاتجاه في ضوء المكون الوجداني :يشير الى حالة الفرد الوجدانية أو الانفعالية، أي مشاعر الفرد وأحاسيسه نحو موضوع جدلي ما.
3. مفهوم الاتجاه في ضوء المكون السلوكي :هو استجابات الفرد وتصرفاته نحو قضية أو موضوع جدلي معين.

5.1.2 خطوات بناء المقياس

تتكون خطوات بناء الاختبار أو المقياس المتمركز حول الفرد وفق ما يرى(كروكر والجينا،2009) و(عودة، 1992):

1. تحديد الأهداف الأولية التي ستستخدم فيها درجات المقياس.

وتتم في هذه المرحلة تحديد الأهداف من بناء المقياس، وصنفها (karmel, 1978) ضمن مرحلة أسماها مرحلة الاستعداد لبناء المقياس.

وتشتمل هذه المرحلة على مواجهة الأفراد بأسئلة ذات نهاية مفتوحة حول الموضوع المراد قياسه، ومراجعة الأبحاث التي تم دراسة السلوكات المكونة للبناء المراد قياسه فيها، والاستعانة بأحكام الخبراء الذين لهم معرفة في البناء المراد قياسه.

2.إعداد مجموعة مواصفات للمقياس تصف بدقة نسبة الفقرات الممثلة لكل نوع من السلوكات المحددة في الخطوة الثانية.

3.بناء ملف أولي من الفقرات.

4.مراجعة الفقرات وتعديلها عند اللزوم.

تتم في هذه الخطوة مراجعة الفقرات وتعديلها وحذفها بعد عرضها على محكمين من ذوي الخبرة، وإخراجها للتطبيق على عينة استطلاعية (الجرجاوي، 2010).

5.تجريب أولي للفقرات ومراجعتها إذا لزم الامر.

يساعد التجريب الأولي للمقياس في التعرف على أية مشكلات موجودة في الفقرات سواءً كان ذلك من الصياغة أو الأسلوب أو الوضوح (الدوسري، 2000)، حيث يوصى بعمل تحليل إحصائي وصفي لفقرات المقياس للتأكد من ملائمتها (كروكر والجينا، 2009).

6.تطبيق الفقرات على عينة كبيرة ممثلة لمجتمع المفحوصين.

تخضع هذه الخطوة لظروف كثيرة تتعلق بسمات المجتمع وعدد أفراده والطريقة التي تؤخذ بها العينة ومقدار الدقة المطلوب في الإحصاءات التحليلية والإمكانات المتوفرة لدى مصمم المقياس (الدوسري، 2000).

7.تحديد الخصائص السيكومترية لدرجات المقياس وحذف الفقرات التي لا تتفق مع المحكات المحددة مسبقاً.

ويهدف إلى اختيار الفقرات التي تميز الأفراد بشكل أكبر عبر حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للمقياس والاستجابات على كل فقرة، والاستبقاء على الفقرات التي يكون معامل ارتباطها مرتفعاً (عودة، 2005).

8.تصميم وإجراء دراسات الصدق والثبات للصيغة النهائية للمقياس.

وتتم في هذه المرحلة التأكد من صدق وثبات المقياس باختلاف الطرق والإجراءات المتنوعة لحسابهما باعتبارهما من الخصائص الأساسية والهامة.

9.إعداد دليل المقياس الذي يفيد في التطبيق والتصحيح.

وفي هذه المرحلة يجب أن يمتلك معد المقياس معلومات مفصلة حول الإحصاءات المتعلقة بالمقياس، ويجب مراعاة أن يكون دليل المقياس سهل الفهم بحيث يكتب بصورة مبسطة وواضحة وبالتتابع، وأن يؤكد على ضرورة اتباع ما يرد فيه، وأحياناً وضع أمثلة لكيفية الإجابة (الدوسري، 2000).

6.1.2 أساليب بناء المقاييس

هناك العديد من الأساليب المتبعة في بناء المقاييس ومنها أسلوب ليكرت(Likert Technique) ويطلق أيضا على هذا الأسلوب التقدير الجمعي (Summated Rating) ويعد هذا الأسلوب من أكثر المقاييس شيوعاً، وفي هذا الأسلوب يتكون المقياس من مجموعة من الفقرات الايجابية والسلبية متساوية العدد تقريبا، وتقدم لأفراد العينة ويطلب منهم الاستجابة باختيار أحد فئات التدريج والتي تعبر عن درجة موافقتهم، ثم تجمع علامات الفرد على جميع الفقرات، بحيث يحصل الفرد ذو الاتجاه الايجابي المرتفع على درجات أعلى من ذلك ذو الاتجاه السلبي نحو السمة المقاسة (علام، 2002).

2.2 الدراسات السابقة

هدفت دراسة (ظاظا، ربابعة وطناش، 2008) إلى تعرف اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية، وصممت من أجل ذلك استبانة من (36) فقرة لقياس اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه والقرارات المترتبة عليه.

وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (596) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من (5) جامعات حكومية وخاصة بالطريقة العنقودية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي وأشارت الدراسة إلى أن طلبة الجامعات الأردنية لديهم اتجاهات ايجابية نحو امتحان الكفاءة الجامعية

وهدفت دراسة (الصمادي،2005) إلى بناء مقياس الاتجاهات نحو الإحصاء، وقد تكونت العينة من 252 طالبا وطالبة في مستوى الدبلوم والبكالوريوس مسجلين لمواد الإحصاء والقياس التربوي وذلك في العام الدراسي 2004/2005 في جامعة مؤتة. وقد طلب إليهم بيان درجة موافقتهم على 37 فقرة مدرجة على خمس فئات بطريقة ليكرت. تم تقصي دلالات الصدق العاملي وصدق المحك. فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي للفقرات تمايز خمسة عوامل، وبلغ معامل صدق المحك ($p<0.001$ $r= 0.44$)، كما تم تقصي دلالات ثبات المقياس فبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي ألفا للصورة النهائية للمقياس ككل ($\alpha=0.92$ $p<0.001$) وقد بلغ معامل ثبات الإعادة للصورة النهائية للمقياس ($r= 0.85$ $p<0.001$) تكونت الصورة النهائية للمقياس من 29 فقرة، كذلك فقد استخرجت المعايير اللازمة لتفسير الأداء.

وهدفت دراسة رنفرو(Renfrow,2004) إلى تحديد قدرة ملف الانجاز للطلبة الذين يتحدثون اللغة الانجليزية كلغة ثانية في إمكانية التنبؤ بدرجاتهم نحو امتحان الكفاءة الجامعية وبمعدلاتهم التراكمية، حيث أشارت الدراسة إلى ارتباط الدرجات المتحققة على امتحان الكفاءة الجامعية بالمعدل التراكمي من جهة وبملفات الطلبة من جهة أخرى.

وهدفت دراسة (القصابي، 2005) إلى بناء مقياس لتقييم اتجاهات الطلبة العمانيين الوافدين للدراسة في الجامعات الأردنية نحو الدراسة في الأردن، وفقا لطريقة ليكرت ذي التدريج الخماسي، تكون المقياس من 35 فقرة توزعت على ستة أبعاد،تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية تكونت من (576) طالبا وطالبة.طبق المقياس على عينة تجريبية وحسبت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له فتراوحت ما بين (330. ـــــــ 697.) أما معامل الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا للمقياس ككل فقد بلغ (90.) ومعامل ثبات الاستقرار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بلغ (94.).

وهدفت دراسة ريتافا(Ritava،1999) الى إيجاد استراتيجيات ومعايير يتم التركيز عليها وذلك تطويرا لمنهجية التقييم المستخدمة(ARMI) من قبل المجلس الوطني للتعليم في فنلندا لتقييم مخرجات التعليم، وجاءت نتائج هذه الدراسة بالاتفاق بشكل كبير مع معايير واستراتيجيات المنهجية السابقة.

وهدفت دراسة(صبري، 2009) إلى تقديم تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن وتحليل معايير الاعتماد والجودة التي تخضع لها هذه الجامعات إضافة إلى إلقاء الضوء على عدد من عدد من التحديات الراهنة والمستقبلية التي يواجهها هذا القطاع.

كما هدفت الدراسة إلى تحليل معايير الجودة المعتمدة في بعض الدول المتقدمة بغية تطوير المعايير الأردنية ومقارنتها بالمعايير العالمية لتحقيق الجودة والتميز في التعليم العالي.

وهدفت دراسة(الخرابشة، 2015) إلى التعرف على إدارة الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي العربية والدولية وصولا الى تحقيق الاعتماد الأكاديمي بنوعيه العام والخاص الأمر الذي يضمن تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في مخرجات هذه المؤسسات من الطلبة الخريجين والذي من شأنه أن ينعكس إيجاباً على سوق العمل وضمان الجودة بالنتيجة.

وقد عرضت الدراسة بعض التجارب العالمية والعربية في ادارة الجودة في التعليم العالي.

وهدفت دراسة(الشبلي وكلوب، 2008) إلى التعرف على اتجاهـات عمـداء الكليات ومدراء الوحدات والدوائر الادارية نحو تطبيق مبادىء الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية من خلال مجالات الجودة الأربعة (تهيئة متطلبات الجودة فـي التعليم، متابعة العملية التعليمية التعلمية، تطوير القوى البشرية، اتخـاذ القـرارات وخدمة المجتمع)، وهدفت أيضا لتحديد مدى اختلاف اتجاهاتهم نحو تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة وفقاً لمتغيراتهم الديمغرافية.

وتكونت عينة الدراسة من (160) فردا تم جمع استجاباتهم من خلال استمارة أعدت لغرض جمع البيانات عن متغيرات الدراسة، وقد استخدم الباحـث بعـض الأساليب الاحصائية (الوصفية والتحليلية) لغرض الإجابة عن أسـئلة الدراسـة واختبار فرضياته.

وأشار جيانج(Jing, 2006) في دراسته التي هدفت إلى فحص العلاقة بـين اتجاهات طلبة الجامعات الصينية نحو امتحان اللغة الانجليزية الذي يعقـد علـى مستوى الجامعة وبين أدائهم عليه إلى أن الطلبة كانت لديهم مشاعر مختلطة نحـو الامتحان فبعضهم يعتقد أن لديه دافعية قوية لأداء الامتحان والبعض الآخر غيـر متأكد من ذلك.

كما أظهرت الدراسة أن اتجاهات الطلبة تفسر ما نسبته 15.4% مـن تبـاين أداء الامتحان وفي المقابل وجدت فروق في قلق تقديم الامتحان والاعتقاد بأهميتـه تعزى لمستوى تحصيل الطلبة.

2.2.2 التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة عدم وجود دراسات أو أبحاث تناولـت هـذا الموضوع بشكل مباشر، وحسب اطلاع الباحث لـم تـورد أي دراسـة مقياسـاً لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيـة نحـو امتحـان الكفـاءة الجامعية للطلبة الخريجين، حيث تناولت معظم الدراسات جـودة التعلـيم العـالي

ومعايير الاعتماد ولكنها لم تتناول امتحان الكفاءة بشكل خاص، باستثناء دراسة واحدة حيث تناولت اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً للمجتمع الذي طبقت عليه الدراسة وعينتها، والتعريف بأداة الدراسة وكيف تم إعدادها، وإجراءات تطبيقها على عينة الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.

1.3 منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يخدم أسئلة وأهداف هذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي2017/2016 والبالغ عددهم(3145) عضو هيئة تدريس، والجدول (1) يبين توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الكلية.

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الكلية

الجامعة	الكلية	العدد	المجموع	النسبة
مؤتة	إنسانية	294	595	%19
	علمية	301		
الأردنية	إنسانية	642	1528	%49
	علمية	886		
اليرموك	إنسانية	646	1022	%32
	علمية	376		
المجموع			3145	%100

3.3 عينة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام العينة العشوائية العنقودية(متعددة المراحل) وكانت وحدة الاختيار الجامعة.

ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، فقد تم عشوائياً اختيار جامعة واحدة من كل إقليم وهي (جامعة مؤتة/ إقليم الجنوب، الجامعة الأردنية/ إقليم الوسط، جامعة اليرموك/ إقليم الشمال) بطريقة العينة العشوائية العنقودية كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية.

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية

الجامعة	الكلية	العدد	المجموع
مؤتة	إنسانية	30	61
	علمية	31	
الأردنية	إنسانية	65	154
	علمية	89	
اليرموك	إنسانية	65	103
	علمية	38	
المجموع			318

4.3 أداة الدراسة:

تم بناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، من خلال اتباع الخطوات التالية:

1- الاطلاع على الكتب والدوريات التي تناولت موضوع الاتجاهات والكفاءة الجامعية وجودة التعليم بشكل عام.

2- الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي تناولت موضوع الاتجاهات والكفاءة الجامعية وجودة التعليم بشكل عام.

3- الاطلاع على الموقع الالكتروني لهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي /الورقة التعريفية بامتحان الكفاءة الجامعية لمعرفة أهداف الامتحان ومستوياته.

4- تم أخذ بعض الملاحظات والآراء حول امتحان الكفاءة من قبل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة.

5- تم بناء فقرات المقياس بصورته الأولية مكوناً 17 فقرة، وتم مراعاة ملائمة فقرات المقياس لمجال امتحان الكفاءة الجامعية.

6- عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص وعددهم (5) محكمين، للتأكد من وضوح الفقرات ومدى ملائمتها لموضوع الدراسة، حيث تم تعديل بعض الفقرات في ضوء التوصيات التي أوصى بها المحكمون.

7- طبق المقياس على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس من خارج عينة الدراسة وبلغ حجمها (30) عضو هيئة تدريس، وحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس لاستبعاد الفقرات ذات الارتباط الضعيف.

8- طبق المقياس على عينة التطبيق الرئيسية بهدف اشتقاق الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث تم التأكد من صدق البناء للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والصدق العاملي للمقياس، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا لتقدير الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، ومعامل التجزئة النصفية.

5.3 تصحيح المقياس

تم إتباع أسلوب ليكرت (Likert technique) في بناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة، وكانت الاستجابة على الفقرات وفق سلم تدريج خماسي حيث تم مراعاة ما يلي:

1- أعطي للفقرات موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، وللفقرات محايد (3) درجات، وللفقرات غير موافق درجتان، وللفقرات غير موافق بشدة درجة واحدة، وتعكس هذه الدرجات للفقرات السلبية.
2- حساب درجة عضو هيئة التدريس من خلال جمع الدرجات على فقرات المقياس والتي عددها (20) فقرة، بحيث تعكس الدرجات العالية اتجاه إيجابي لأعضاء هيئة التدريس نحو امتحان الكفاءة، في حين تعكس الدرجات المنخفضة اتجاه سلبي لأعضاء هيئة التدريس نحو امتحان الكفاءة، علماً بأن الدرجة على هذا المقياس تتراوح ما بين(20 - 100) درجة.
3- تصنف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس إلى ثلاثة مستويات وهي:

المستوى الأول: الفرد الذي حصل على متوسط (2.60 فما دون) يكون اتجاهه سلبياً نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين.

المستوى الثاني: الفرد الذي حصل على متوسط (2.61 - 3.40) يكون ذو اتجاه محايد نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين.

المستوى الثالث: الفرد الذي حصل على متوسط (3.41 - 5) يكون اتجاهه إيجابياً نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين.

6.3 الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين

للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية تم التأكد من المؤشرات الآتية:

1. صدق المقياس

يختص الصدق فيما يقيسه المقياس ومدى نجاحه في عملية القياس، ومدى وصولنا إلى تنبؤات دقيقة أو استنتاجات صحيحة من الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس، حيث يعتبر ذا أهمية في تحديد قيمة الاختبار ومغزاه (أبو حطب، 2008).

وللتأكد من صدق المقياس تم القيام بالإجراءات التالية:

أ- صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى باستخدام الصدق الظاهري من خلال المحكمين، حيث عرض المقياس على (5) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك للتأكد من مدى ملائمة الفقرات للمقياس ووضوحها، حيث تم تعديل بعض الفقرات، وكانت نسبة اتفاق المحكمين تزيد عن 80% على فقرات المقياس.

ب- صدق البناء: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

ج- الصدق العاملي: حيث تم إجراء تحليل عاملي لفقرات المقياس.

2. ثبات المقياس

يقصد بالثبات هو مدى خلو درجات المقياس من الأخطاء غير المنتظمة (أخطاء الصدفة) التي تحدث أثناء عملية القياس، أي أن المقياس يكون ثابتاً إذا كان يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي تؤدي الى حدوث أخطاء القياس، فالثبات يعني الاتساق والدقة في القياس (عودة، 2005).

حيث تم التحقق من دلالات الثبات في هذه الدراسة بطريقة ثبات الاتساق الداخلي، حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لتقدير معامل الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، وتم استخدام معامل التجزئة النصفية، وقد تم ذلك على العينة الاستطلاعية وعلى عينة التطبيق الكلية، وعرضت نتائج هذه المعاملات في الفصل الرابع.

7.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق البناء الداخلي للمقياس.
3. التحليل العاملي (طريقة المكونات الأساسية).
4. معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستقرار الداخلي.

5. معامل التجزئة النصفية.

6. اختبار (ت) t-test لعينتين مستقلتين.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصّلاً لنتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها المطروحة والتي هدفت لبناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، كما يتضمن مناقشة لنتائج الدراسة وتفسيرها وفقاً لتسلسل أسئلتها.

1.4 عرض النتائج

السؤال الأول: ما دلالات الصدق لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين؟

1.صدق المحتوى

تم عرض المقياس على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس وأصحاب الاختصاص، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، وتعديل بعض الفقرات كما هو موضح في ملحق(ب)، حيث كانت نسبة اتفاقهم على فقرات المقياس تزيد عن 80%.

2.صدق البناء

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي، حيث تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، والتي تم اختيارها عشوائياً وبلغت (318) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول(3) بين ذلك:

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.380*	11	.587**
2	.591**	12	.596**
3	.561**	13	.636**
4	.555**	14	.465*
5	.472*	15	.316*
6	.582**	16	.511**
7	.507**	17	.509**
8	.546**	18	.466*
9	.535**	19	.355*
10	.528**	20	.621**

* تعني دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

** تعني دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)

يتضح من جدول(3) أن معظم الفقرات كانت دالة على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وباقي الفقرات دالة على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

3-الصدق العاملي

أجري التحليل العاملي لفقرات المقياس البالغ عددها (20) فقرة لعينة الدراسة الكلية، حيث تم تحديد مدى ملائمة الفقرات للتحليل العاملي من خلال فحص مصفوفة العلاقات الارتباطية لتحديد مدى صلاحية الفقرات للتحليل العاملي، ثم تم إجراء اختبار بارتلت للتحقق من معنوية العلاقات في مصفوفة الارتباطات، واختبار مدى كفاءة العينة في تمثيل المجتمع (K-M-O)، والنتائج موضحة في الجدول(4).

جدول(4)

نتائج اختبار كايزرماير أولكن لمدى كفاءة العينة واختبار بارتلت لمعنوية العلاقات الارتباطية

الاختبار	القيمة	درجة الحرية	الدلالة
كايزرماير أولكن (K-M-O)	0.803		
اختبار بارتلت	1599	190	0.000

من الجدول (4) يتضح أن قيمة اختبار كايزرماير اولكن (K-M-O) بلغت (0.803) وهذا يعني أن العينة مناسبة للتحليل العاملي، كما بلغت قيمة اختبار بارتلت (1599) بدلالة (0.000) ودرجة حرية (190)، ومنه يمكن إجراء التحليل العاملي.

حيث تم إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير مائل (Varimax Rotation)، وقد أشارت مصفوفة العوامل الأولية إلى وجود ستة عوامل فسرت (59.8) من التباين، كما هو موضح بالجدول (5).

جدول (5)

الجذور الكامنة للعوامل الأولية ونسبة التباين المفسر للعوامل الأولية للمقياس

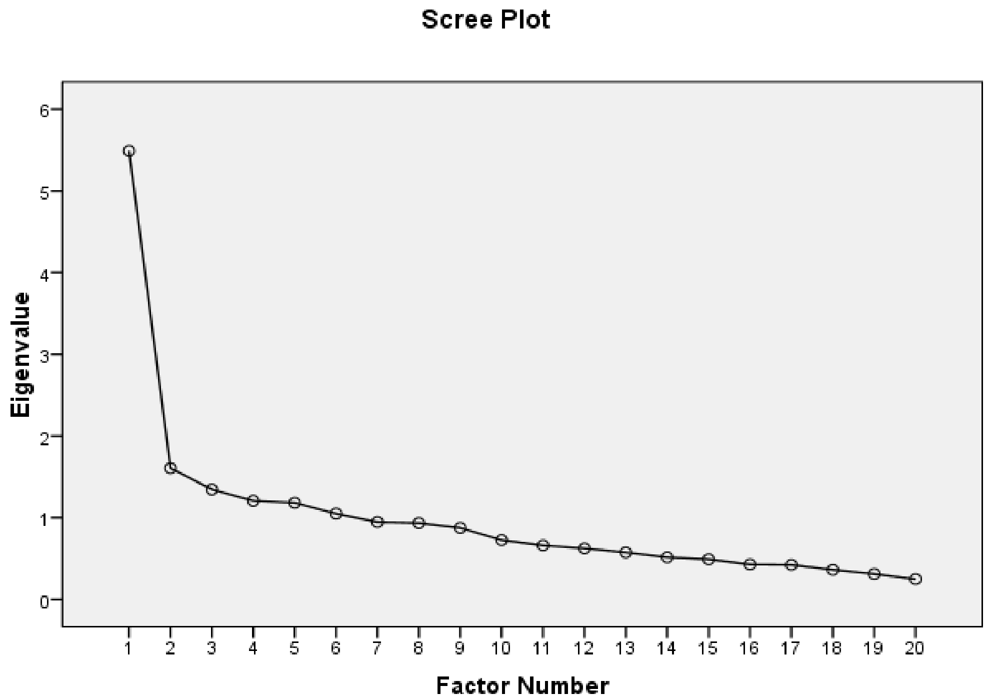
العوامل	الجذور الكامنة الأولية			المجاميع المربعة للتشبعات المستخلصة		
	المجموع	النسبة المئوية للتباين	النسبة المئوية للتباين المتجمع	المجموع	النسبة المئوية للتباين	النسبة المئوية للتباين المتجمع
1	7.049	27.678	27.678	7.049	27.678	27.678
2	1.989	7.812	35.489	1.989	7.812	35.489
3	1.700	6.675	42.165	1.700	6.675	42.165
4	1.556	6.108	48.273	1.556	6.108	48.273
5	1.529	6.005	54.278	1.529	6.005	54.278
6	1.428	5.607	59.885	1.428	5.607	59.885
7	1.249	4.903	64.788			
8	1.159	4.673	69.338			
9	1.020	4.380	73.344			
10	0.923	3.628	76.970			
11	0.833	3.303	80.241			
12	0.786	3.117	83.328			
13	0.730	2.873	86.194			
14	0.665	2.575	88.806			
15	0.610	2.455	91.203			
16	0.577	2.137	93.470			
17	0.423	2.113	95.652			
18	0.393	1.812	97.464			
19	0.353	1.386	98.850			
20	0.293	1.150	100.00			

ومن النظر الى قيمة الجذور الكامنة في الجدول(5) وبالرجوع الى محك لورد فإنه إذا كانت قيمة الجذر الكامن المفسر بالعامل الأول كبيراً مقارنة بالعوامل الأخرى التي تكون الجذور الكامنة لها متقاربة، فهذا يدل على وجود عامل واحد للبيانات.

وتم إيجاد نسبة التباين المفسر للعاملين الأول والثاني، وكذلك نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني، فكانت أكبر من 2 وهذا مؤشر على أحادية البعد.

وبالتالي فإن ما يفسره العامل الأول من التباين أكبر من 20%.

والشكل (1) يوضح اختبار التراكم الذي يتضمن قيمة الجذر الكامن لكل عامل من العوامل.



شكل (1)

قيمة الجذر الكامن لكل عامل من العوامل

نلاحظ من الشكل (1) أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول كبيرة بالنسبة لقيمة الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا يشير أيضاً إلى أحادية البعد.

والجدول(6) يوضح قيم تشبعات فقرات المقياس بالعامل الكامن.

جدول (6)

قيم تشبعات فقرات المقياس بالعامل الكامن مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة في المقياس	الفقرة	قيمة التشبع بالعامل الكامن
13	أعتقد أن نتائج الامتحان يمكن استخدامها كأساس للمساءلة الموجهة للقائمين على البرامج والتخصصات.	0.656
20	أرى أن نتائج الامتحان يؤخذ بها كمؤشرات تمتاز بالدقة والثبات عن أداء القائمين على التخصصات والبرامج.	0.635
12	أشعر أن الامتحان يخلق روح التنافس بين البرامج والتخصصات لتحقيق الجودة.	0.616
11	يمكن اعتماد نتائج الامتحان كمؤشر على مدى التطوير في مخرجات الجامعة من خلال مقارنة أداء الجامعة مع الجامعات الأخرى على الامتحان لعدة سنوات.	0.615
2	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطالب.	0.609
6	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات المعالجة المنطقية والرياضية لدى الطالب.	0.591
3	أعتقد أن الامتحان يقيم مدى معرفة الطالب بالقواعد الأخلاقية.	0.568
4	أعتقد أن الامتحان يقيم حصيلة معرفة الطالب بالحقوق المدنية.	0.564

8	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات المعالجة اللفظية لدى الطالب.	0.539
9	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات الطالب في حل المشكلات .	0.530
10	يمكن اعتماد نتائج الامتحان كمؤشر على مدى التطوير في مخرجات الجامعة من خلال مقارنة أداء الجامعة مع نفسها على الامتحان لعدة سنوات.	0.529
16	أعتقد أن نتائج الامتحان يؤخذ بها كمعيار لاستمرار اعتماد التخصصات والبرامج أو إيقافها.	0.505
17	أرى أن نتائج الامتحان يمكن اعتمادها في تقويم الخطط الدراسية وإعادة النظر فيها.	0.500
7	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات الطالب في العمل ضمن الفريق.	0.494
5	يمكن بناءً على نتائج الامتحان الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في تحقيق نتاجات التعلم العامة المتوقع من الطالب تحقيقها.	0.471
18	أرى أن المقارنة بين الجامعات المختلفة بناء على نتائج الامتحان مقارنة غير عادلة .	0.457
14	أرى أن توقيت إجراء الامتحان غير مناسب.	0.435
1	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات البحث والتحليل لدى الطالب.	0.386
19	أرى أن ظروف وتجهيزات الامتحان غير متشابهة من جامعة لأخرى.	0.322
15	أشعر أن الطالب لا يتعامل مع الامتحان بجدية.	0.316

كما يتضح من الجدول (6) أن جميع فقرات المقياس قد تشبعت بالعامل الكامن حيث تراوحت قيم التشبع بالعامل الكامن لفقرات المقياس (0.316-0.656).

السؤال الثاني ما دلالات الثبات لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين؟

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (30) عضو هيئة تدريس من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، كما تم تطبيق المقياس على العينة الكلية والتي بلغت (318) عضو هيئة تدريس، كما يلي:

أولاً العينة الاستطلاعية: بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.882)، أما في طريقة التجزئة النصفية فقد بلغ (0.742) وقد تم تصحيحه بمعادلة سيبرمان ليصبح للاختبار الكلي (0.852)، وتعتبر هذه القيم عالية.

ثانياً العينة الكلية: بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.869)، أما في طريقة التجزئة النصفية فقد بلغ (0.688) وقد تم تصحيحه بمعادلة سيبرمان ليصبح للاختبار الكلي (0.815)، وتعتبر هذه القيم عالية.

السؤال الثالث: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين؟

للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول(8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرات والمستوى الكلي للمقياس

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى بالنسبة للمتوسط
1.	1	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات البحث والتحليل لدى الطالب.	3.71	0.92	إيجابي
2.	5	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطالب.	3.58	1.01	إيجابي
3.	12	أعتقد أن الامتحان يقيم مدى معرفة الطالب بالقواعد الأخلاقية .	3.38	1.14	محايد
4.	15	أعتقد أن الامتحان يقيم حصيلة معرفة الطالب بالحقوق المدنية .	3.28	1.10	محايد

.5	8	يمكن بناءً على نتائج الامتحان الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في تحقيق نتاجات التعلم العامة المتوقع من الطالب تحقيقها.	3.52	1.11	إيجابي
.6	11	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات المعالجة المنطقية والرياضية لدى الطالب.	3.40	1.20	محايد
.7	18	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات الطالب في العمل ضمن الفريق.	3.14	1.20	محايد
.8	19	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات المعالجة اللفظية لدى الطالب.	3.13	1.16	محايد
.9	17	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات الطالب في حل المشكلات .	3.24	1.10	محايد
.10	10	يمكن اعتماد نتائج الامتحان كمؤشر على مدى التطوير في مخرجات الجامعة من خلال مقارنة أداء الجامعة مع نفسها على الامتحان لعدة سنوات.	3.49	1.07	إيجابي
.11	2	يمكن اعتماد نتائج الامتحان كمؤشر على مدى التطوير في مخرجات الجامعة من خلال مقارنة أداء الجامعة مع الجامعات الأخرى على الامتحان لعدة سنوات.	3.69	1.09	إيجابي
.12	4	أشعر أن الامتحان يخلق روح التنافس بين البرامج والتخصصات لتحقيق الجودة.	3.60	1.13	إيجابي
.13	8	أعتقد أن نتائج الامتحان يمكن استخدامها كأساس للمساءلة الموجهة للقائمين على البرامج والتخصصات.	3.52	1.11	إيجابي
.14	7	أرى أن توقيت اجراء الامتحان غير مناسب.	3.52	1.15	إيجابي
.15	3	أشعر أن الطالب لا يتعامل مع الامتحان بجدية.	3.63	1.17	إيجابي
.16	13	أعتقد أن نتائج الامتحان يؤخذ بها كمعيار لاستمرار اعتماد التخصصات والبرامج أو إيقافها.	3.29	1.17	محايد
.17	6	أرى أن نتائج الامتحان يمكن اعتمادها في تقويم الخطط الدراسية وإعادة النظر فيها.	3.55	1.15	إيجابي
.18	14	أرى أن المقارنة بين الجامعات المختلفة بناءً على نتائج الامتحان مقارنة غير عادلة .	3.29	1.14	محايد
.19	9	أرى أن ظروف وتجهيزات الامتحان غير متشابهة من جامعة لأخرى.	3.50	1.10	إيجابي
.20	16	أرى أن نتائج الامتحان يؤخذ بها كمؤشرات تمتاز بالدقة والثبات عن أداء القائمين على التخصصات والبرامج.	3.26	1.22	محايد
		المقياس ككل	3.46	0.60	إيجابي

يتضح من الجدول (8) أن متوسط أعلى فقرة كانت الفقرة رقم (1) وهي(أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات البحث والتحليل لدى الطالب) بمتوسط حسابي

(3.71)، وانحراف معياري (0.92)، ثم تتلوها الفقرة رقم (11) وهي (يمكن الاعتماد على نتائج الامتحان كمؤشر على مدى التطوير في مخرجات الجامعة من خلال مقارنة أداء الجامعة مع الجامعات الأخرى على الامتحان لعدة سنوات) بمتوسط حسابي (3.69)، وانحراف معياري (1.09)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (7) وهي (أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات الطالب في العمل ضمن الفريق)، بمتوسط حسابي (3.14)، وانحراف معياري (1.20)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (8) وهي (أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات المعالجة اللفظية لدى الطالب)، بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (1.16).

كما يتضح من الجدول(8) أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين كانت ضمن المستوى الثالث وهذا يعني اتجاهاتهم كانت إيجابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.46) وبانحراف معياري (0.60).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الكلية التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) t-test لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين متوسط درجات أفراد العينة على المقياس، وذلك حسب متغير نوع الكلية التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس لأنه يتكون من مستويين مستقلين، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

اختبار t للكشف عن وجود فروق يعزى لمتغير الكلية (إنسانية، علمية)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	دلالة t
انساني	3.51	0.61	1.50	0.471
علمي	3.41	0.59		

نلاحظ من الجدول رقم (9) أنه لا يوجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير الكلية (انسانية، علمية) وذلك بدلالة قيمة t والتي بلغت (1.50) ومستوى دلالة (0.471) وهو أكبر من (0.05)، حيث كان المتوسط على أداة الدراسة للكليات الانسانية (3.51) بانحراف معياري (0.61) وبلغ المتوسط للكليات العلمية(3.41) بانحراف معياري (0.59).

2.4 مناقشة النتائج

أشارت نتائج هذه الدراسة الى أن مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين يتمتع بدرجة جيدة من الصدق حسب آراء المحكمين الذين كانت نسبة اتفاقهم تزيد عن (80%)، وطريقة صدق البناء التي أشارت إلى أن جميع فقرات المقياس كانت ذات دلالة على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وحسب طريقة الصدق العاملي التي أشارت إلى وجود عامل كامن واحد تشبعت جميع فقرات المقياس بهذا العامل، وهو ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بالصدق.

أما فيما يخص ثبات المقياس فقد خلصت طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) إلى أن قيمة معامل الثبات (0.87)، وطريقة التجزئة النصفية إلى قيمة معامل الثبات (0.82)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

كما خلصت نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين كانت إيجابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.46) وبانحراف معياري (0.60)، وهو ما تتفق عليه هذه الدراسة مع دراسة (ظاظا،ربابعة وطناش، 2008) التي خلصت إلى أن لدى طلبة الجامعات الأردنية اتجاهات إيجابية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

وقد تعزى الاتجاهات الإيجابية نحو امتحان الكفاءة الجامعية، بسبب الحاجة الملحة لتقييم مخرجات مؤسسات التعليم العالي وبالتالي معالجة مواطن الخلل، إضافةً إلى ضرورة خلق روح التنافس بين الجامعات مما يحسن من نوعية هذه المخرجات.

وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس، وقد يعزى ذلك أن المستوى العام من امتحان الكفاءة الجامعية يخضع له جميع طلبة الجامعات سواءً كليات إنسانية أو علمية.

3.4 التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

1. استخدام المقياس من قبل الجهات المسؤولة على نطاق واسع في جميع الجامعات للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو امتحان الكفاءة.
2. إجراء دراسات أخرى يتم فيها زيادة حجم العينة للتأكد من استقرار النتائج التي توصلت لها الدراسة.
3. إجراء المزيد من الدراسات على متغيرات أخرى غير الواردة في هذه الدراسة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، ألطاف (2013). استخدام الاساليب الاحصائية لقياس جودة عملية تقويم تعلم طلبة العلوم للمساقات الدراسية في كلية التربية_ عدن للعام الدراسي 2009_2010، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**،6(11)، 177-210.

أبو حطب، فؤاد، عثمان، سيد وصادق، أمال(2008). **التقويم النفسي**(ط4)، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

امام، كمال وأحمد، لمياء (2011). **معايير اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي نماذج عربية وعالمية**. مصر: المكتبة العصرية.

بو زيان، راضية(2014). **ادارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري**. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

حمود، خضير كاظم (2009). **ادارة الجودة الشاملة**. المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي، المغرب.

حمودة، رامي حسين (2015). **مفاهيم حديثة في وظائف الادارة التربوية والتعليمية**. المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي، المغرب.

الدوسري، ابراهيم(2000). **الاطار المرجعي للتقويم التربوي**، السعودية: مكتبة التربية العربية لدول الخليج .

الشبلي، حمود وكلوب، محمد (2008). اتجاهات عمداء الكليات ومدراء الوحدات والدوائر الادارية نحو تطبيق مبادىء الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية تبعاً لمتغيرات صفة المستجيب، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، 2(1)،75-93.

الصمادي، عبدالله(2005). مقياس اتجاهات نحو الاحصاء، **مجلة جامعة دمشق**،2(24)،145-164.

صبري، هالة عبدالقادر (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الاكاديمي"تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن"، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**،4(2)،148-176.

ظاظا، حيدر، ربابعة، جعفر وطناش، سلامة(2008).اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،9(3)،59-85.

عودة، أحمد(2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط1، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد(1985). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن: المطبعة الوطنية.

عودة، أحمد و ملكاوي، فتحي(1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**(ط2)، الاردن، اربد: مكتبة الكتاني.

علام، صلاح الدين(2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

عطا، عدي(2011). **معايير الجودة والأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة للجامعات الرصينة في العالم**. عمّان: دار البداية.

عبد المعطي، هشام (2015). **أثر الجودة و الاعتماد على تطوير وتحسين المؤسسات التعليمية**، المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي، المغرب.

فرج، عبداللطيف وعطية، عز الدين (1987). **علم النفس العسكري**. ط1، دار الشروق: جدة.

القصابي، عبدالله (2005). **بناء مقياس اتجاهات الطلبة العمانيين الوافدين للدراسة في الجامعات الأردنية نحو الدراسة في الأردن**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

كروكر، ليندا و الجينا، جيمس(2009). **مدخل الى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة** (زينات دعنا، كتاب مترجم)، الاردن، عمان: دار الفكر.

مراد، صلاح وسليمان، أمين (2002). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات اعدادها وخصائصها.** ط1، الكويت: دار الكتاب الحديث.

المليجي، رضا ابراهيم (2011). **جودة واعتماد المؤسسات التعليمية "آليات لتحقيق ضمان الجودة والحوكمة المؤسسية"**. ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

النجار، نبيل(2014). **الإحصاء التحليلي مع تطبيقات برمجية spss**، الاردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

النور، أحمد يعقوب (2008). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.**عمّان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Jing, Z.(2006). Exploring the relationship between Chinese university students attitudes toward college English test and their test performance.**English language assessment and the Chinese Learner**.

Kholer, J.(2003). Quality assurance,Accreditation,and recognition of qualifications as regulatory mechanisims in the European higher education area. **Journal Higher Education In Europe**. 28(3).

Renfrow, M. (2004). Using portfolios to predict proficiency exam scores, Timed essay scores and the university grade point second language learners. Doctoral dissertations,The averages of University of Kansas, **journal of education and practice** .6(2)

Ritava,J. (1999).**Ntional board of educational**, **Aframework for educational outcomes in finland**. helsinky .

(20\10\2016) WWW.heac.org.jo

www.philadelphia.edu.jo (25\10\2016)

ملحق (أ)

المقياس بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

الدكتور : ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أتشرف بإفادتكم أنني أقوم بإعداد رسالة ماجستير في تخصص القياس والتقويم بكلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة بعنوان "بناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين".

لذا أرجو التكرم بوضع لمساتكم الإبداعية وإبداء أرائكم في عبارات المقياس من حيث ملائمة كل فقرة مع المجال المحدد واقتراحاتكم حول العبارات الغامضة وإضافتكم عبارات جديدة تسهم في إثراء المقياس.

ولكم جزيل الشكر و وافر العرفان

الباحث

أكرم سالم اللوانسة

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل إن لزم
1	يقيم الامتحان مهارات البحث والتحليل لدى الطالب			
2	يقيم الامتحان مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطالب			
3	يعتمد على الامتحان في تقييم مدى معرفة الطالب بالقواعد الاخلاقية وما يتفق معها من افعال			
4	يقيم الامتحان حصيلة معرفة الطالب بالحقوق المدنية			
5	يمكن بناءً على نتائج الامتحان الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في تحقيق نتاجات التعلم العامة المتوقع من الطالب تحقيقها			
6	يقيم الامتحان مهارات المعالجة المنطقية والرياضية واللفظية لدى الطالب			
7	يقيم الامتحان مهارات الطالب في حل المشكلات والعمل ضمن الفريق			
8	يمكن اعتبار الامتحان مؤشرعلى مدى التطوير في مخرجات الجامعة من خلال مقارنة اداء الجامعة مع نفسها على الامتحان لعدة سنوات			
9	يخلق الامتحان روح التنافس بين البرامج والتخصصات على تحقيق الجودة			

10	يمكن استخدام الامتحان كأساس للمسائلة الموجهة للقائمين على البرامج والتخصصات			
11	يمكن الاعتماد على الامتحان كمعيار لاعتماد التخصصات والبرامج أو إيقافها			
12	يعتمد على الامتحان بناءً على نتائجه تقويم الخطط الدراسية و إعادة النظر فيها			
13	يعتبر توقيت إجراء الامتحان مناسباً،حيث يتزامن مع الامتحانات النهائية			
14	يوفر الامتحان بناءً على نتائجه مؤشرات تمتاز بالدقة والثبات عن أداء القائمين على التخصصات والبرامج			
15	يتعامل الطالب مع الامتحان بشكل جدي، حيث لا يترتب على الامتحان أي إجراء			
16	تعتبر المقارنة بين الجامعات المختلفة بناءً على نتائج الامتحان مقارنة عادلة			
17	تعتبر ظروف وتجهيزات الامتحان متشابهة في مختلف الجامعات			

ملحق (ب)

المقياس بصورته النهائية

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان :

"**بناء مقياس إتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين** " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم ،وتهدف الى بناء مقياس إتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين، راجياً منكم المساعدة في الإجابة على فقرات هذه الاستبانة، علماً بأن هذه الإجابات سيتم التعامل معها بسرية ولخدمة أغراض البحث العلمي فقط.

الكلية : ☐ إنسانية ☐ علمية

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غيرموافق	غير موافق بشدة
1	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات البحث والتحليل لدى الطالب.					
2	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطالب.					
3	أعتقد أن الامتحان يقيم مدى معرفة الطالب بالقواعد الأخلاقية .					
4	أعتقد أن الامتحان يقيم حصيلة معرفة الطالب بالحقوق المدنية .					
5	يمكن بناءً على نتائج الامتحان الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في تحقيق نتاجات التعلم العامة المتوقع من الطالب تحقيقها.					
6	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات المعالجة المنطقية والرياضية لدى الطالب.					
7	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات الطالب في العمل ضمن الفريق.					
8	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات المعالجة اللفظية لدى الطالب.					

9	أعتقد أن الامتحان يقيم مهارات الطالب في حل المشكلات .					
10	يمكن اعتماد نتائج الامتحان كمؤشر على مدى التطوير في مخرجات الجامعة من خلال مقارنة أداء الجامعة مع نفسها على الامتحان لعدة سنوات.					
11	يمكن اعتماد نتائج الامتحان كمؤشر على مدى التطوير في مخرجات الجامعة من خلال مقارنة أداء الجامعة مع الجامعات الأخرى على الامتحان لعدة سنوات.					
12	أشعر أن الامتحان يخلق روح التنافس بين البرامج والتخصصات لتحقيق الجودة.					
13	أعتقد أن نتائج الامتحان يمكن استخدامها كأساس للمساءلة الموجهة للقائمين على البرامج والتخصصات.					
14	أرى أن توقيت اجراء الامتحان غير مناسب.					
15	أشعر أن الطالب لا يتعامل مع الامتحان بجدية.					

16	أعتقد أن نتائج الامتحان يؤخذ بها كمعيار لاستمرار اعتماد التخصصات والبرامج أو إيقافها.					
17	أرى أن نتائج الامتحان يمكن اعتمادها في تقويم الخطط الدراسية وإعادة النظر فيها.					
18	أرى أن المقارنة بين الجامعات المختلفة بناء على نتائج الامتحان مقارنة غير عادلة .					
19	أرى أن ظروف وتجهيزات الامتحان غير متشابهة من جامعة لأخرى.					
20	أرى أن نتائج الامتحان يؤخذ بها كمؤشرات تمتاز بالدقة والثبات عن أداء القائمين على التخصصات والبرامج.					

ملحق (ج)

أسماء محكمي المقياس

أسماء محكمي المقياس

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	طبيعة ومكان العمل
أ.د. فؤاد طلافحة	دكتوراة	علم النفس التربوي	أستاذ/ جامعة مؤتة
د. صبري الطراونة	دكتوراة	قياس وتقويم	أستاذ مساعد/جامعة مؤتة
د. أسماء الصرايرة	دكتوراة	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد/جامعة مؤتة
د باسم حوامدة	دكتوراة	الادارة التربوية	أستاذ مشارك ومدير مركز ضبط الجودة/ جامعة مؤتة
د.نجوى القبيلات	دكتوراة	قياس وتقويم	وزارة التربية والتعليم

ملحق(د)

كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

MU'TAH UNIVERSITY

President Office

جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ١٠٨/ ٦٦٦٩

التاريخ : ٨/ربيع الأول/١٤٣٨هـ

الموافق : ٨/١٢/٢٠١٦م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة اليرموك المحترم

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالب أكرم سالم اللوانسة/ جامعة مؤتة، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراسته الموسومة بـ: "**بناء مقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين**"، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، وأتمنى لكم دوام التوفيق والنجاح في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبد الله الثاني ابن الحسين المعظم يحفظه الله ويرعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ.د. ظافر يوسف الصرايرة

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا

٥٨٢/١٦٢ دلال معايطة، هديل الصرايرة

مؤتة – الكرك – الأردن – هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+
Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540
www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة | MU'TAH UNIVERSITY
مكتب الرئيس | President Office

الرقم : ١٠٨/٦٢٦٩ | Ref. :
التاريخ : ٨/ربيع الأول/١٤٣٨هـ | Date :
الموافق : ٨/١٢/٢٠١٦م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة اليرموك المحترم

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالب أكرم سالم اللوانسة/ جامعة مؤتة، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراسته الموسومة بـ: **"بناء مقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية للطلبة الخريجين"**، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، وأتمنى لكم دوام التوفيق والنجاح في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبد الله الثاني ابن الحسين المعظم يحفظه الله ويرعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ.د. ظافر يوسف الصرايرة

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا

٥٨٢/١٦٢ دلال معايطة. طايل الصرايرة

مؤتة - الكرك - الأردن - هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+
Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540
www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

المعلومات الشخصية

الاسم : اكرم سالم اللوانسة

الكلية : العلوم التربوية

التخصص: القياس والتقويم

السنة: 2017

الهاتف النقال : 00962779044077